Isabelle Salvadori
PE2
I.U.F.M de Versailles

Mémoire professionnel

Du repérage des Enfants à Haut Potentiel aux pistes pédagogiques

Sous la direction de Corinne Demarcy

Année 2005-2006

« ... Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher. »

Charles Baudelaire, "L'Albatros".

• • •

2 – Textes officiels et raison d'être du sujet

La circulaire de préparation de rentrée scolaire 2002 recommandait, en son titre V : " Il convient d'être attentif à la situation des élèves intellectuellement précoces. On pourra ainsi envisager diverses modalités permettant d'adapter leurs parcours scolaires à leur rythme d'apprentissage."

Dans la circulaire de préparation de rentrée 2003, on peut lire, chapitre III " Mieux prendre en compte les publics à besoins éducatifs particuliers "

" Prendre mieux en compte les élèves "intellectuellement précoces " :
A l'école primaire comme au collège, la réglementation offre la possibilité d'adapter le parcours de ces élèves. C'est ainsi que la réduction du temps passé dans un cycle, dès l'école maternelle, doit être envisagée avec plus de facilité qu'actuellement. Ces élèves n'ayant pas toujours des profils de réussite homogènes, la décision prise doit préserver la motivation scolaire tout en leur permettant de se perfectionner dans des domaines où ils en ont le plus besoin, voire de combler des lacunes.
Des projets individualisés, proposant par exemple des temps d'approfondissement et de recherche pourront être élaborés en associant les parents."

Le rapport 2004 de l'Inspection Générale de l'Education Nationale consacre cinq pages (pp.100-104) à ces enfants, qu'il appelle "les oubliés de la difficulté scolaire" et dresse un bilan des rares expériences pédagogiques menées à ce jour dans ce domaine. Il indique, page 102 : "La rareté - jusqu'au printemps 2002 - de la parole officielle sur la précocité intellectuelle en dit long sur le soupçon qui pèse sur la question. .../... A ces réticences manifestes, les inspecteurs généraux donnent "deux raisons essentielles, l'une de nature quasi idéologique (on craint, à tort ou à raison, l'apparition de classes d'élite pour surdoués), l'autre de nature pédagogique (le degré d'exigence intellectuelle des EIP fait peur à des enseignants assis dans leur routine.")

La loi d'orientation pour l'avenir de l'école votée par le Parlement le 24 mars 2005, indique (Article 15 ter :
« Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève.
« Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées. »

Le rapport Delaubier, " La scolarisation des élèves intellectuellement précoces ", publié en janvier 2002 par la commission ministérielle chargée d'étudier le problème, proposait neuf axes de travail.
- celle qui arrive en tête de ces recommandations, et qui reconnaît la nécessité, pour les enseignants, de "mieux connaître les élèves intellectuellement précoces ".
- et une autre parmi les neuf, qui recoupe la première en recommandant de " former les enseignants à la diversité ".
Cette deuxième proposition se décompose en quatre points :
- " inclure dans les plans de formation initiale de tous les enseignants un temps de sensibilisation.
- inclure ce point dans un module plus vaste de " formation à la prise en charge de la diversité "
- inscrire cette dimension dans les plans académiques de formation continue
- inscrire la question des enfants à quotient intellectuel élevé dans la formation des enseignants spécialisés (en particulier dans la préparation du CAPSAIS, options D, E et G). "
Le rapport Thélot (octobre 2004) n'a pas manqué de pointer à nouveau la difficulté du système scolaire à prendre en compte l'existence des enfants intellectuellement précoces :
- Dans " Le miroir du débat ", pp. 343, 344, le paragraphe " Le cas des élèves en difficulté " commence par ces mots : " Curieusement, quand le débat parle des élèves en difficulté, c'est

d'abord la question des enfants précoces qui est abordée : le manque de structures pour accueillir et accompagner ces enfants en s'adaptant à leurs besoins individuels est évoqué car il semble pour un certain nombre de parents contributeurs qu'il y ait des lacunes particulières en cette matière. "

- Dans le rapport lui-même (" Pour la réussite de tous les élèves "), on trouve p.40, 50, 52, 56, 57, 60 des recommandations allant dans le sens d'une adaptation des enseignements et du temps scolaire aux besoins, aux goûts, aux aptitudes, aux talents et au rythme de progression de chaque élève.

Première partie : les aspects théoriques

I - Terminologie et définition

1 – LA TERMINOLOGIE

Choisir une terminologie pour nommer ces enfants n'est pas simple car les différents termes existants comportent des imperfections et des connotations. De plus il existe une grande diversité entre ces enfants.

- ✓ Le terme de *surdoué* renferme l'idée *de plus que les autres* et de *doué* dans le sens de don supérieur à ce qui a été alloué aux autres. Etymologiquement il revoie au terme anglo-saxon *gifted super gifted (cadeau). C*e terme place les enfants au dessus des autres ce qui ne reflète pas à mon avis la réalité qui se pose plus en terme de différence.

- ✓ Au Canada on parle de *douance* et le néologisme de *surdouement* apparaît de plus en plus. Cette terminologie pose le même problème que celui de surdoué.

- ✓ Le terme *de précoce ou d'enfant intellectuellement précoce (EIP)* est plus juste. Il reflète la réalité du test qui situe l'enfant par rapport à ceux du même âge. Mais il comporte une équivoque car il laisse entendre que ces enfants sont simplement en avance par rapport aux autres, avance qui pourrait donc être comblée. Le saut de classe résoudrait alors tous les problèmes et le fait d'attendre que les autres enfants arrivent au même niveau suffirait.

- ✓ Le terme d'enfant à Haut Potentiel (EHP). Ce dernier terme me semble refléter assez bien la réalité, car il signifie qu'il s'agit bien d'un potentiel qui peut ne pas être utilisé voir rejeté par l'enfant (inhibition intellectuelle). Ce terme " haut potentiel " laisse en effet supposer que l'individu ainsi désigné possède des aptitudes latentes non exprimées, ce qui sous-entend qu'on a pu les mesurer sans qu'on ait constaté leurs effets. Le terme est intéressant car il suppose qu'une aptitude peut ne pas se manifester si elle n'est pas exploitée alors même qu'on peut prouver son existence. Ceci étant, l'adjectif "haut" donne une connotation de "supériorité" qui vise à situer l'individu dans une échelle de valeurs. Echelle de valeurs qui peut évidemment être contestée. Le terme d'enfant à Haut Potentiel est actuellement utilisé par des professionnels notamment les psychologues.

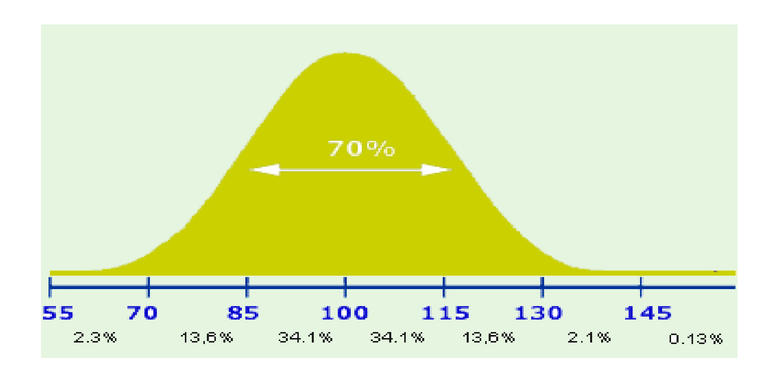
C'est cette dernière appellation que je conserverai, puisque c'est actuellement le terme qui s'utilise en France. J'emploierai également le terme de précocité intellectuelle car c'est le terme qui est retenu par l'Education Nationale.

2 – DEFINITION : Qu'est ce qu'un EHP ?

Un EHP est un enfant qui a un fonctionnement intellectuel spécifique, différent des autres enfants.

Le moyen actuel de poser le diagnostic est de passer un test de QI, le WISC-III, Weschler Intelligence Scale for Children (pour les enfants âgés de 6 à 16 ans) remplacé en septembre 2005 par le WISC-IV.

Etre un EHP signifie obtenir, à ce test, un score égal ou supérieur à 130 (certains placent le seuil à 125) alors que le score moyen se situe entre 80 et 120. Le seuil de déficience est à 70. La répartition de la population se représente sous forme d'une courbe de Gauss :



Il y a un accord pour dire qu'il existe entre 2% et 2.4% de la population d'une classe d'âge qui obtiennent un score au dessus de 130. Ce pourcentage correspond au nombre d'enfant à haut potentiel, ce qui correspond à à environ 200 000 élèves.

Ce test n'est pas une mesure de l'Intelligence, puisqu'il n'y a pas d'accord de la communauté scientifique sur ce terme, mais une mesure de certains de ses aspects.

A l'issue de sa passation on obtient une évaluation du QI verbal, du QI de performance et du QI global qui est la moyenne statistique des deux précédents. L'évaluation du QI est le résultat de la comparaison des résultats obtenus par un enfant par rapport à sa classe d'âge.

II – Caractéristiques communes

1- Un mode de raisonnement différent :

1.1 Une pensée en arborescence : (selon A.Adda et J.Siaud Facchin)

La pensée de l'enfant à Haut Potentiel (HP) s'organise comme un arbre sans fin avec de multiples ramifications faites d'idées, d'associations, d'analogies. Il ne cesse de penser, de créer de nouveaux réseaux. Sa pensée n'est pas linéaire, mais construite en réseaux, qu'il peut activer simultanément. C'est ce qui rend son système plus complexe ; des liens sont activés et disponibles en même temps. Ces liens utilisent des connaissances antérieures et tout cela se trouve disponible dans un même espace temps.

Ce type de fonctionnement favorise l'émergence de découvertes, de créativité dans tous les domaines, car avoir la possibilité de garder actives plusieurs informations et réseaux, permet la mise en rapport de tous ces éléments et leurs analyses conjointes.

Cette créativité, très souvent, ne se manifeste pas dans l'expression artistique car très tôt l'enfant se détourne des activités manuelles dans lesquelles la répétition est nécessaire pour développer ses capacités. De plus l'enfant, qui est très lucide, se rend compte de sa médiocrité et des imperfections de ses productions, ce qu'il a du mal à accepter. Il préférera alors jouer avec les mots, créer des mondes qui rendent cohérents des événements ou expliquent rationnellement quelque chose qui au départ peut paraître aberrant. Il surinvestit la sphère verbale et le raisonnement.

Paradoxalement, l' EHP a des difficultés à sélectionner l'information pertinente parmi toutes celles dont il peut disposer. Il lui est difficile de développer, dans une rédaction (« Raconter vos vacances » par exemple), le mode de raisonnement linéaire : sélectionner l'événement ou les évènements les plus pertinents, raconter en enchaînant à chaque étape les faits les plus marquants. En effet, la lecture du sujet même initialise l'apport de données supplémentaires qui sont intégrées dans le réseau, puis à chaque étape de la création de la réponse, de nouvelles données lui apparaissent même d'infimes détails. Toute cette surcharge d'information lui rend le choix difficile, difficile aussi d'organiser ces données de les structurer. Cela est renforcé quand le sujet ne lui plaît pas. Par contre quand il y a liberté totale d'écriture, décidée seule, certains de ces enfants sont capables d'une belle créativité littéraire.

1.2 Une organisation cognitive spécifique

1.2.1 Une mobilité cognitive

Selon Marie-Claude Vichot-Chalo (1996, p21 42) Les EHP ont une mobilité cognitive, grâce de grandes capacités de perception, d'attention sélective, de mémoire, qui se traduit par les aptitudes à :

- réaliser des décompositions
- pousser les analyses
- élaborer des hypothèses
- restructurer ses connaissances

1.2.2 Des grandes capacités de mémorisation :

Jeanne Siaud-Facchin (2002, p85-89) décrit la mémoire de EHP.

✓ la mémoire à long terme

Les EHP ont une excellente mémoire, qui souvent étonne les parents. Ils se souviennent de détails que les autres ont oubliés. Ils retiennent plus d'informations certainement grâce aux liens multiples qu'ils établissent. Cette mémoire leur permet de rappeler rapidement les informations stockées pour créer de nouveaux savoirs.

✓ La mémoire à court terme

C'est la mémoire de travail ; elle permet de conserver des informations disponibles pendant un court laps de temps pour permettre leur traitement. Par exemple garder les mots d'une phrase lue avant d'en comprendre le sens. Cette mémoire ne peut travailler que sur un nombre limité d'éléments (7 + ou – 2). Ainsi il nous est difficile de retenir une liste de nombre supérieure à 7. Les EHP sont capables d'en retenir davantage. J. Siaud-Facchin précise que des travaux ont montré que les capacités de stockage en mémoire à court terme doublent entre un QI de 100 et un de 140. Or plus notre mémoire de travail est performante, plus notre compréhension est grande, facilite l'intégration en mémoire à long terme et augmente la possibilité d'association.

✓ Une rapidité de traitement de l'information

L'étude des potentiels évoqués (ondes au niveau du cortex cérébral dans une unité de temps) montre que les EHP transmettent et traitent un nombre plus important d'informations. Ainsi dans un même temps, ils traitent des informations qui ont échappé aux autres enfants.

1.2.3 Un raisonnement plus global et intuitif :

J. Lautrey (neuropsychologue et membre du laboratoire de cognition et de différenciation à Paris V) a souligné que les EHP sollicitaient de préférence l'hémisphère droit pour réaliser des tâches et ce quelles qu'elles soient.

L'EHP accède au sens d'une information par un traitement plus global, simultané de l'ensemble de ses propriétés et de ses données. Le cerveau droit s'intéresse d'abord au sens et l'intuition y joue un rôle privilégié.

Cette dominance plus marquée de l'hémisphère droit explique en partie, selon Jeanne Siaud-Facchin, son intuition mathématique exposée ci-dessous (cf. : 1.3, il trouve la bonne réponse sans pour autant pouvoir fournir d'autres justifications que « Je sais que c'est çà ».), sa sensibilité exacerbée (cf. : 3.1) mais aussi sa capacité à saisir différentes informations de sources distinctes de façon simultanée.

1.3 Un raisonnement logicomathématique particulier :

Les EHP aiment jouer avec les nombres. Ils comprennent rapidement la logique du système numérique (comptage en base 10). Beaucoup jouent à doubler les nombres. Dès la compréhension de la technique de l'addition posée, ils apprécient de jouer à faire des additions soit avec des nombres les plus longs possibles, soit en ajoutent toujours plus. La soustraction ne leur pose pas de problème non plus.

Les EHP ont une intuition mathématique *:*
Ils donnent des réponses à des problèmes rapidement, mais n'utilisent pas forcément les chemins « habituels ». Jeanne Siaud-Facchin donne comme exemple une réponse d'un enfant de 8 ans environ à un problème tiré du WISC III :

Le problème : « *un commerçant avait 25 bouteilles d'eau, il en a vendu 14, combien lui en reste –il ? »*
Spontanément l'enfant a répondu 11, sans effort apparent. Pourtant à la question du « comment le sais-tu ?, on découvre alors que la soustraction attendue n'est jamais présente.
A la place, on trouve la forme de calcul suivant :
14+14=28 doublement du chiffre à soustraire, puis comparaison mental du chiffre doublé au nombre de bouteilles au départ (25). Le chiffre 3 apparaît sur son écran mental et reste actif
28-14=14 Il enlève le nombre de bouteilles vendues au nombre doublé
14-3=11 puis en opération finale le chiffre 3 se combine au résultat intermédiaire, 14, pour faire émerger le résultat final 11.

Ce mode de calcul semble bien compliqué, mais il faut comprendre que pour cet enfant il est plus simple qu'une simple soustraction.

Le problème est que souvent les EHP ne savent pas comment ils arrivent au bon résultat. Ils ne savent pas expliquer leur cheminement, leurs stratégies, ni justifier et argumenter leurs résultats. Tout se passerait comme si, pour eux, le résultat arrivait sur leurs écrans mentaux, sans qu'ils aient eu le temps de comprendre comment. Ils répondent souvent « Ben parce que c'est comme çà » ou « Ben c'est logique ». Cet état de fait est aussi remarquable pour un grand nombre d'enfant et renvoie à manque d' « entraînement » à la métacognition.

Conséquence sur le plan scolaire, il leur est difficile de suivre une méthode, de suivre les étapes pour résoudre un problème, passant directement au résultat. Leur démarche est personnelle et d'ailleurs ils préfèrent souvent travailler seul. Il leur est donc aussi parfois difficile de se plier aux contraintes du travail de groupe.

2 - Le besoin de sens : une recherche absolue

2.1 La maîtrise du sens par le lexique :

L' EHP se reconnaît à ses définitions très précises. Il définit un objet souvent par sa forme, son utilité, son fonctionnement... Il a besoin de précision ce qui le pousse à la recherche constante de l'exactitude. Ce n'est pas pour provoquer ou s'opposer, comme on peut le penser, mais parce que c'est indissociable de son mode de fonctionnement. C'est une nécessité pour lui.

2.2 Une compréhension des mots au sens littéral

Sa recherche de la perfection l'entraîne à prendre les mots au pied de la lettre. Le mot a un sens et le mot doit être employé au plus près de son acception. Cela peut paraître paradoxal

par rapport à sa capacité de fonctionnement dans des systèmes d'inférences analogiques, sa manipulation de concepts verbaux, son humour qui repose sur des jeux de mots.
Cette nécessité de précision absolue est une condition indispensable au fonctionnement de sa forme de pensée. Il ne peut gérer l'incertitude qui l'inquiète et le déstabilise. On dit souvent de lui qu'il discute tout, qu'il ne lâche jamais, qu'il veut avoir le dernier mot. Mais cela ne doit pas être interprété systématiquement comme de l'opposition mais comme imposé par son mode de pensée. Même si c'est aussi coûteux pour lui de ne pas pouvoir lâcher prise, l'incertitude est une source d'insécurité plus coûteuse encore.

2.3 Un questionneur insatiable :

Très jeune il commence à poser mille et unes questions sur tout (où, quand, pourquoi, sur un même phénomène) ceci pour répondre à un besoin d'ordre et de cohérence. Plus tard, il s'étonnera que certaines de ses questions n'aient pas de réponse, qu'il existe encore des mystères non résolus (pourquoi l'eau est liquide ? sa décomposition en atomes n'est pas pour lui une réponse satisfaisante). Il pense qu'en accumulant des connaissances, il va devenir « très fort » et cela le rassure, car il doute en permanences de des facultés. Il apprendra, parfois douloureusement, que toutes les connaissances nous permettent de mesurer à la fois ce qu'on ne sait pas et l'infinité des possibilités que nous offrent ces connaissances.

Cette recherche de sens absolu pose des difficultés dans le domaine scolaire. Elle a pour conséquence symptomatique la rêverie, l'ennui, l'agitation, le refus, … Les programmes sont définis et ne tiennent donc pas forcément compte des connaissances déjà acquises ou des activités trop longues ou pas assez approfondies, ils ne répondent pas, dans ces conditions, aux besoins de ces enfants.

3 – Des traits de personnalité communs aux EHP

Si les problèmes relationnels de ces enfants sont souvent invoqués, L.Masse (2001, p15-35,56) note qu'ils ne sont pas dus à des déficiences, les EHP ayant une maturité et une adaptabilité sociale égale ou supérieure aux autres.
C'est ce que confirme D.Bailly, dans le quotidien du médecin (4 mai 2000) : « La personnalité de ces enfants conduit même à penser qu'ils sont plutôt favorisés par rapport aux autres sur le plan de l'adaptation sociale. » Mais D.Bailly précise que « cependant, la dyssynchronie entre capacité intellectuelle et développement moteur et affectif peut induire des difficultés dans la gestion des relations personnelles et de ce fait, des troubles de tempérament. La sévérité de ces troubles est proportionnelle au niveau du quotient intellectuel. »
Jeanne Siaud-Facchin, psychologue clinicienne et membre du laboratoire d'exploration fonctionnelle cognitive de l'hôpital de la Salpetrière, présente un inventaire non exhaustif des caractéristiques de la personnalité, communs aux EHP (« l'enfant surdoué »,2002) :

- Une hypersensibilité émotionnelle
- Le sens de la justice
- L'empathie
- La lucidité

Les singularités affectives pèsent de façon aussi importante dans la personnalité de l'enfant surdoué que ses singularités intellectuelles.

4 – Des difficultés spécifiques

4.1- Le syndrome de dyssynchronie (J.C. Terrassier, in *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, 1989)

Jean-Charles Terrassier, psychologue, a observé, après examen de plusieurs centaines d'EHP, plusieurs décalages entre le développement intellectuel et d'autres sphères du développement, décalages plus ou moins marqués selon les individus :

- un décalage entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur de ces enfants, le dernier étant moins rapide. Ceci entraîne des difficultés du geste graphique, de l'écriture et s'étend aux activités d'adresse et de motricité fine. Il est important de noter que les enfants qui obtiennent des résultats non homogènes au WISC III ou IV avec une supériorité du quotient verbal sur celui de performance, sont qualifiés de dyssynchroniques.

  Il est alors important de savoir à quels subtests leurs résultats sont faibles, car une rééducation peut être nécessaire pour améliorer un repérage dans l'espace et le temps déficient ou pour corriger une dysgraphie avérée, ces difficultés handicapant les enfants dans leurs acquisitions scolaires.

  J.C Terrassier (p30, 1989) note « *mes observations montrent que l'enfant surdoué risque alors de réagir d'abord par une volonté de contrôle, de maîtrise anxieuse conduisant à une hypertonie, à un tracé trop appuyé, tremblant, irrégulier […] L'enfant tolère plus ou moins longtemps cet échec, puis peut se réfugier dans des attitudes d'évitement et de refus. Le risque est alors important que non seulement l'activité graphique, mais ensuite les acquisitions orthographiques puis l'expression écrite soient contaminées par un investissement négatif élargi*. »

  Cette difficulté à écrire, voire une dysgraphie concerne donc un désordre qui a atteint l'écriture dans son aisance, sa rapidité, sa lisibilité… toute chose, il faut en convenir, indispensable à l'école. Des solutions restent largement possibles : certains graphothérapeutes se sont largement intéressés à ces difficultés qui, peuvent atteindre tous types d'enfants (BAGUENAULT de PUCHESSE Caroline, 2002, p 28 à 32, 24).

- Un décalage entre développement intellectuel et affectif : il concerne plus certains EHP que d'autres. Certains peuvent être en proie à des peurs irraisonnées et irraisonnables, à des terreurs nocturnes, à de l'anxiété ou encore à une non maîtrise de leurs émotions. Certains peuvent faire de grosses colères ou avoir de fortes crises de larmes. D'autres souffrent d'énurésie.

A l'inverse, certains peuvent développer un autre mécanisme de défense (décrit par A.Freud) l'intellectualisation. Elle permet à l'enfant de maîtriser ses pulsions en ayant des propos basés sur le raisonnement logique, ce qui est plus rassurant. Il arrivera même qu'il rationalise un comportement inadéquat en lui trouvant une justification toute aussi logique.

4.2 - L'inhibition intellectuelle

L'inhibition intellectuelle est une impossibilité d'utiliser ses capacités intellectuelles.

En 1984, A. Gauvrit et G. Prat ont soutenu une thèse de Médecine sur les enfants intellectuellement précoces. Leur travail avait pour cadre un internat Médico-pédagogique d'Aquitaine où, sur 600 enfants admis entre 1958 et 1976, 145 avaient un quotient intellectuel supérieur ou égal à 130. Près de 65 % d'entre eux présentaient une inhibition intellectuelle responsable de difficultés scolaires avec des retards parfois conséquents.

Alain Gauvrit signale « *le choix accordé au surdoué se résume souvent à la loi du tout ou rien : l'intellectualisation ou l'inhibition intellectuelle. Cette dernière est bien paradoxale, d'un coté un système de défense à visée anti-dépressive, de l'autre un véritable processus dépressiogène. S'inhiber, en effet c'est développer un sentiment de frustration mettant en cause le narcissisme du sujet. Ne pas s'inhiber, c'est se désolidariser de son environnement développer un sentiment de culpabilité*. »

Pour Jeanne Siaud Facchin (2002 p204*)* chez les EHP, l'inhibition intellectuelle se développe lentement. *« C'est un choix vital qui l'oblige à se saborder, à élaguer son intelligence. Il n' a pas le choix ou plutôt se trouve confronté à un choix impossible : exploiter son intelligence au risque d'une exclusion définitive, d'une agressivité massive, ou s'inhiber, se restreindre pour tenter de se faire accepter. L'inhibition intellectuelle est comparable à une anorexie intellectuelle : il s'agit d'une attaque de soi. »*

4.3 - L'effet Pygmalion négatif

L'EHP non identifié est incité à se conformer à l'attente du maître, de ses parents, de ses camarades, et le niveau de cette attente est d'autant plus faible que l'enfant est issu d'un

milieu culturellement défavorisé. En outre, inconscient de ses possibilités exceptionnelles, il se fonde sur l'image de lui-même que lui renvoie son environnement. Pour se conformer à la norme, il s'imposera une contrainte interne qui sera une barrière à l'expression de son potentiel. Il renoncera à ses aptitudes, dans une tentative de normalisation, dans un effort inconscient de resynchronisation.

4.4 - l'incapacité (ou la faible capacité) à s'adapter aux situations scolaires ou inadaptation du système scolaire avec ses conséquences (isolement, ennui, rêverie, agitation, refus de l'école…) (extrait du rapport Delaubier) :

Cette difficulté ne doit pas être présentée, d'une manière trop simpliste, comme ayant pour seule cause l'insatisfaction du besoin de connaissances éprouvé par ces enfants, insatisfaction engendrant « l'ennui ». « Les cas qui nous sont rapportés révèlent un tableau plus complexe :

- *Ce sont effectivement des enfants qui n'ont, en général, qu'un faible intérêt pour une partie des activités qui leur sont proposées, soit parce qu'elles portent sur des compétences ou des connaissances qu'ils ont déjà acquises et donc peu intéressantes pour eux, soit parce qu'elles ne répondent pas à leur besoin, ou envie d'apprentissage, soit aussi parce qu'elles se situent dans des domaines où ils éprouvent de réelles difficultés et qu'ils ont désinvestis (écriture, éducation physique, orthographe…).*
- *Ils ont aussi du mal à se plier aux contraintes inhérentes à la situation scolaire, par exemple dans sa dimension collective (« attendre les autres », « travailler avec les autres »…). De même, ils n'acceptent pas facilement la nécessité d'adopter une méthode, d'analyser les données d'un problème, de passer par un certain nombre d'étapes pour atteindre une solution (ils préfèrent « sauter » directement au résultat). Ils ont l'habitude d'une démarche intellectuelle personnelle, libre, solitaire et vont vers certains plaisirs.*
- *Il est évident que ce retrait voire ce défaut d'investissement dans les activités scolaires conduisent inévitablement ces élèves à des résultats décevants. Leur travail, y compris dans des disciplines où ils devraient réussir, fait l'objet d'appréciations négatives.*
- *Même si les réactions varient considérablement d'un individu à l'autre (du repli et de l'inhibition jusqu'à l'agitation extrême), la présence de troubles de comportement est l'un des éléments les plus fréquents des descriptions relevées. »*

Ainsi, si les difficultés précitées sont spécifiques des EHP, on sait qu'elles se manifestent aussi chez d'autres enfants en difficultés scolaires mais pour d'autres raisons.

Qu'en est-il de ces enfants dans le système scolaire ? Comment se manifestent leurs aptitudes et leurs difficultés ? Quelles réponses sont mises en place ?

• • •

Or, pour pratiquer une pédagogie adaptée, il est nécessaire de connaître et de comprendre les difficultés des élèves. Il est donc important de poser un diagnostic pour les EHP, car cette identification peut permettre à un enseignant averti de chercher à répondre pédagogiquement à ces spécificités. De plus, cela constitue une première reconnaissance de son identité et lui permettra de poser des mots sur son sentiment de différence et le rassurera.

Au cours de mes investigations, j'ai découvert de nombreux outils élaborés pour permettre une pré- identification. Leurs auteurs indiquent que les indices listés ne sont pas exhaustifs. Ils précisent tous que ces outils ne remplacent pas les tests qui eux sont construits de façon scientifique et étalonnés. Ils peuvent simplement aider les parents et les enseignants à poser de façon plus précise l'hypothèse de la précocité intellectuelle. Je n'en citerais que quelques uns :

- ***Inventaire d'identification*** de J.C. Terrassier (1989, p59-60) : Il a été élaboré à partir de la fréquence de comportements observés pour aider notamment parents et enseignants à poser l'hypothèse du haut potentiel d'enfants âgés de 6 à 12 ans. Chaque item est pondéré par un coefficient selon sa valeur diagnostique. On trouve des items sur la lecture : acquise avant le CP seul ou presque, rapide et en quantité, intérêt pour les encyclopédies, dictionnaires. Des items sur leur mode de fonctionnement : pose beaucoup de questions variées et originales, veut toujours savoir le pourquoi du comment, est ennuyé par les activités de routine, a un large vocabulaire, étonne par le niveau de ses réflexions, aime les jeux de stratégie (échecs, mastermind,…), est intéressé par l'univers, l'origine de l'homme, la préhistoire,…Des items de personnalité et relationnelle : aime le dialogue avec les adultes, choisit des camarades plus âgés pour les activités d'intérieur, a les sens de l'humour…

- ***Questionnaire de pré identification***, "L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués" de Jacques Bert Edition 2005 : il propose des items relatifs à la pré scolarité et à la scolarité. Dans la période scolaire, il a établi des items sur le comportement en classe (individuel et social, le travail scolaire) et en dehors de l'école (comportement et centres d'intérêts). Le calcul des résultats est précisé dans son livre.

- ***Les clignotants de la précocité intellectuelle***, mis en ligne sur l'académie de Toulouse par le GARSEP : Ce document se décompose en plusieurs domaines : les compétences (hors norme), les décalages (écrit/oral, concentration si intérêt, dialogue adulte et hyperémotivité…), les difficultés scolaires (ne sait pas restituer, problèmes d'écriture, exercice facile : échec/ difficile : réussite, manque de travail,…), l'élève et le groupe (se sent incompris, suffisance apparente, isolement, rejet,…), ce qui interpelle d'emblée (sens de l'injustice, contestation des règles, …), le comportement, le cursus scolaire.

- ***Comment repérer l'élève surdoué à l'école***, J.Siaud-Facchin (2002, p120) : Le document se présente sous forme de tableau. L'intérêt est qu'elle propose d'une part des comportement observables au sein de la classe et d'autre part leur signification ce qu'ils révèlent (deux colonnes, une intitulée ce que l'on observe, l'autre ce que l'on peut comprendre). On trouve ainsi :
  - bavard, dissipé, rêveur, mais attentif : mécanisme attentionnels spécifiques, besoin de faire plusieurs choses à la fois pour être attentif
  - mauvaise ou absence de réponse, hors sujets alors que les connaissances semblent intégrées : différences d'implicites, importance donnée au sens littéral, pensée divergente.
  - isolement dans la cour : rejet par le groupe à cause de la différence perçue, solitude par difficulté à trouver des enfants qui ont un fonctionnement et des centres d'intérêt identiques.

- ***Caractéristiques et problèmes de l'enfant précoce,*** tableau présenté sur le site de l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces.
  Cette association a reçu l'agrément de l'Education Nationale, inscrit au *B.O.E.N. n°44 du 1er Décembre 2005.* Ce document présente des caractéristiques spécifiques à leur mode de raisonnement, leur personnalité et présente les problèmes qu'ils peuvent engendrer. C'est une approche différente de celle de J.Siaud-Facchin qui part des observables et donnent les explications.
  On trouve par exemple :

▪ Acquiert et retient facilement l'information / problèmes possibles : ne supporte pas la lenteur des autres, n'aime pas la routine ni les exercices répétitifs, peut refuser les compétences fondamentales, peut faire des concepts exagérément compliqués

▪ Sens de l'humour développé / problèmes possibles : voit l'absurdité des situations et le signifie, son humour peut ne pas être compris par ses pairs, peut devenir l'amuseur de la classe pour attirer l'attention sur lui.

2 - Investigation par observation directe en classe

2.1 - Présentation :

J'ai choisi de compléter mon investigation en allant observer directement les enfants dans l'école Léonard de Vinci, à Ermont, pour poursuivre deux objectifs :

- observation des prises de paroles, comportements, interactions, ambiance de classe, rapport aux apprentissages proposés, adhésion ou non, difficultés repérables,… Ces observations me permettront entre autre de comparer les difficultés évoquées dans les questionnaires par les parents dans l'école publique et observer leur persistance ou non de repérer des spécificités, des besoins en terme d'apprentissage,…

- observer les activités proposées et les méthodes pédagogiques, afin de les analyser. Deux observations ont été programmées sur un niveau (cycle 3, CM1 et CM2) et sur trois demi-journées.

2.2 - Recueil des observations et analyse :

➥ **Une séance de sciences en CM2**

J'ai été accueillie par l'enseignante des CM2, dés le début des cours de l'après-midi.
J'ai transcrit d'une partie de la séance seulement car les temps de pause entre toutes les interventions des protagonistes de la classe sont inexistants. Il aurait donc fallu réaliser un enregistrement audio ou vidéo pour restituer les séances dans leur totalité. Cette retranscription partielle, présentée en annexe 4 (p 42) me permet de formuler les remarques suivantes :

La séance semble être une séance « classique » de cours magistral dialogué : un document dactylographié support du cours, des aller-retour entre le document et des discussions permettant des reformulations et des apports d'informations, essentiellement par les élèves.

Mais une observation plus fine et des questions à l'enseignante permettent de faire plusieurs constats :

Les élèves, lors de cette séance, sont « acteurs » de leurs apprentissages. Ce sont des co-bâtisseurs de leurs savoirs, par le partage de leurs connaissances. L'enseignant a surtout cadré les interventions, sans apporter d'emblée le savoir. Cependant cela ne signifie pas que l'enseignante a laissé tout dire sans intervenir, elle a spécifié toutes les erreurs aux élèves, a reformulé l'essentiel de chaque thème.

Cette séance fait partie d'une phase de découverte. On peut avoir l'impression que trop d'informations étaient données. En fait, c'est un choix pédagogique : faire une ou deux séances de présentation globale du sujet étudié, qui permette d'envisager l'ensemble des données sur l'énergie, avant de revenir sur le détail de chaque composant. Cela prendra, au sein de la classe, la forme d'exposés réalisés par les élèves sur chaque type d'énergie. Ces exposés s'intègrent à un projet sur l'énergie qui prendra la forme d'un journal ou d'une exposition, avec l'invitation d'un dirigeant d'EDF qui sera là pour répondre aux questions des enfants.
Ces exposés font partie le plus souvent possible d'un projet : expositions, informations, dont le public est soit les parents soit d'autres classes. Les supports proposés sont nombreux : accès Internet, abonnement à des revues scientifiques entre autre, banque d'images et de films, …

J'ai observé dans cette classe une autre séance au cours de laquelle, une élève a fait un exposé sur le sang. Elle avait réalisé un support avec des images et des textes courts. Elle a présenté la composition du sang, les fonctions de chaque composant de façon précise, puis a expliqué le système circulatoire en insistant sur le rôle du coeur.

Pendant l'exposé, une certaine liberté a été donnée aux enfants puisqu'ils pouvaient faire autre chose qu'écouter :

- certains ont dessiné, des dinosaures, des dragons, joué avec leur matériel,… Cela peut surprendre mais la justification me sera donnée ultérieurement par l'enseignante (Cf. : la partie sur les entretiens avec les enseignants)

- D'autres ont pris des notes sur une feuille, une ardoise, ou écrit des questions. Ils ont eu l'occasion de les poser à la fin : Qu'est ce qui fait battre le cœur ? Réponse de l'enseignant : le cœur est un muscle involontaire…. « Oui mais qu'est ce qui lui donne l'énergie de battre ? » D'autres questions sur la leucémie, le don de plaquettes, les groupes sanguins (donneurs et receveurs universels)… L'enseignante a apporté des réponses à ces questions. Elles ont aussi initié des recherches dans le dictionnaire. Elles montrent combien les EHP sont à la recherche de sens, s'intéressent à un ensemble de savoirs dans chaque domaine, qui peut mener à dépasser les programmes. Cette prise en compte de cette spécificité est une des particularités de la pédagogie de l'école.

Un autre constat m'a étonnée dans cette séance : le calme des élèves, leur absence d'agitation, leur participation assidue et collective (une exception). Je rappelle que 75% des parents ont noté l'existence dans l'école publique de difficultés comportementales de leur enfant (isolement, prise de parole intempestive, agitation…)
Comment expliquer ce changement ? Ce que j'ai observé :
1- les élèves ont la possibilité de s'exprimer à tout moment à partir du moment où ils lèvent le doigt ou prennent la parole sans interrompre un camarade. Ils respectent le tour de parole de chacun en ne coupant pas la parole aux autres car ils savent qu'ils pourront parler à leur tour. A une ou deux reprises, celui qui a coupé la parole a été repris par les autres « Attends, il n'a pas fini. ».
2 – Des réponses aux questions sont données ou reportée à une date précise (« X y répondra lors de son exposé telle date)
3 – L'enseignante accepte d'aller au-delà du programme et répond ainsi aux attentes et à la curiosité de ces enfants.
4 – Elle accepte des interventions humoristiques des élèves.
5 – Elle accepte qu'ils aient une autre activité en parallèle.

On perçoit aussi très vite leur besoin d'expression orale, trait commun à quasiment tous les enfants. D'ailleurs, ils veulent intervenir et interviennent sur tout, sur ce que dit l'enseignant, les autres. Ils n'hésitent pas à reprendre un camarade qui se trompe. Ils donnent souvent la source de leurs propos (« J'ai lu dans … que …») et racontent volontiers des expériences vécues.

Ils n'ont pas d'appréhension sur le fait de se tromper et sont capables de rire de leurs erreurs, acceptent l'intervention d'autres enfants dans ce sens. Mais à travers cette retranscription, on s'aperçoit que s'ils ont des connaissances solides et très précises, ils ont aussi des conceptions erronées, qu'il faut rectifier en permanence, alors qu'ils croient par moment avoir tout compris ou tout savoir.

La retranscription de cette partie de la séance permet aussi de prendre conscience qu'ils ont du mal à choisir la bonne information parmi celles qui sont disponibles dans leurs banques de connaissances. En effet, sur plusieurs exemples de demande de définition, on s'aperçoit que les élèves ne rapprochent pas cette demande du contexte dans laquelle elle a été formulée si cela n'est pas spécifié. Ils proposent toutes sortes de définitions en fonction de leurs connaissances relatives à différentes situations. C'est un exemple de leur pensée arborescente et de leur capacité à activer plusieurs réseaux en même temps.

L'enseignante utilise aussi beaucoup l'humour dans ses interactions avec les élèves. Elle a, dans cette séance, adopté plus un rôle de guide, en laissant une large part à l'expression des élèves.

➪ **Une séance en langue étrangère (anglais) en CM2**

La séance est assurée par l'enseignante de la classe. C'est une séance qui porte sur le lexique des vêtements. L'enseignante a commencé par dire aux élèves qu'il fallait deviner ce

qu'elle dessinait au tableau en faisant preuve d'imagination du fait de ses piètres qualités de dessinatrice, ce qui n'a pas manqué de provoquer une réaction d'approbation collective et des rires des élèves.

Phase 1 : A chaque dessin la dénomination anglaise a été fournie par les enfants ou par l'enseignante. Un numéro était noté pour chaque vêtement. Treize ont été dessinés. Au fur et à mesure des dessins, elle interrogeait de nouveau les élèves sur les dessins précédents, dans le désordre, en utilisant la structure « What is number x ? ».

Phase 2 : Les dessins ont été tour à tour supprimés en commençant par les cinq derniers, les demandes se sont concentrées sur ces vêtements (4/5 fois). Puis les dessins 7 et 8 ont été effacés, puis 4 à 6 puis tous, seuls les nombres associés restaient apparents. La demande était alors « Number x ». La durée de ces deux phases a été 25 minutes environ.

La participation des enfants était active. Ils semblaient prendre un vrai plaisir à ce défi. Les réponses étaient justes (deux trois erreurs seulement) et quasi instantanées. J'ai, moi aussi, essayé de répondre mentalement à chaque question, mais n'ai pas réussi à la hauteur de ces enfants.

La tâche m'a d'emblée parue complexe pour des enfants : mémoriser ou se rappeler un mot de langue étrangère, lui associer un nombre, mémoriser l'association (ce qui représente 13 associations). La réussite des enfants était d'autant plus surprenante que le temps alloué n'était pas très important.
On peut s'interroger sur la pertinence de cette complexification. En effet pourquoi ne pas, comme je l'ai vu faire dans une classe de CM1 par une conseillère pédagogique en langue, se limiter à moins de mots, et surtout pourquoi effacer les dessins et les remplacer par des nombres ?

Rappelons plusieurs caractéristiques de ces enfants :
Ils ont une capacité de stockage d'informations supérieure, une excellente mémoire à court terme. Cette spécificité est prise en compte par le nombre d'objets proposés.
De plus, ils apprécient les tâches complexes et refusent ou ne font que partiellement ou avec lenteur celles qui sont trop simples, d'où l'introduction des nombres pour remplacer les dessins.
Ils ont une rapidité de stockage et de rappel des informations : le temps accordé pour la mémorisation des associations est fonction de cette compétence.

Phase 3 : les élèves ont ensuite « joué » au mémory par petits groupes, matériel fabriqué en plusieurs exemplaires, sur le lexique étudié. Ils avaient pour consigne de dire à voix haute le nom de chaque vêtement représenté sur la carte retournée (durée 10 minutes).

Cette dernière phase de consolidation participe au renforcement de la mémorisation des éléments lexicaux, sous une autre forme ludique, qui demande, à mon sens, moins de concentration.

On peut noter que l'ensemble de la séance avait pour objectif manifeste la rétention d'un lexique particulier et que, parce que les EHP vivent très mal les tâches répétitives et l'apprentissage par cœur, d'autres moyens sont utilisés pour qu'ils y parviennent avec moins de difficultés.

Cette séance montre que les méthodes pédagogiques qui ont été employées, ont été élaborées par rapport aux spécificités des EHP. La connaissance et prise en compte de leurs caractéristiques sur le plan cognitif et en terme de besoins d'apprentissages ont permis l'élaboration d'une pédagogie plus adaptée.

➯ **Une séance d'orthographe en CM1**

L'effectif de la classe est de 12 élèves âgés de 7 à 9 ans.

Lors de ma visite dans cette classe, le professeur titulaire était absent. C'est une personne qui intervient ponctuellement qui a pris la classe en charge. La séance observée était une séance d'orthographe et plus précisément l'écriture d'une dictée avec une correction collective. La plupart des dictées sont créées par les enseignants et portent sur le vécu des

élèves : description d'une journée, visite d'un musée, (méthode conforme à la pédagogie Freinet).

Les enfants ont eu beaucoup de difficultés à se mobiliser. L'intervenante les a informés qu'elle allait lire la dictée et qu'ensuite elle leur dicterait. Les élèves ont fait de nombreux commentaires ainsi que lors de la lecture par l'intervenante de la dictée en entier :
« Est-ce qu'elle est facile ? »
« Est-ce qu'elle est longue ? »
« Oh non, je préfère déserter. »
« On ne peut pas faire un jeu ? »
« On peut faire des maths ? »
« J'en ai jamais vu d'aussi longue et je déteste écrire. » l'enfant s'est mis à pleurer. « Je veux aller vivre dans la jungle et observer les animaux, là on n'écrit pas. »
« Elle est trop longue. » approbation de tous.

Après avoir rassuré l'enfant qui pleurait, lui avoir expliqué que même pour observer les animaux, il aurait besoin de prendre des notes car on ne se souvient pas de tout, et après avoir précisé la nécessité de s'entraîner à écrire, la dictée a pu commencer, suivi d'une phase de relecture, puis de correction.

Tous les élèves ont finalement écrit la dictée. J'ai pu constaté que leur niveau était très hétérogène.

Un enfant a écrit la dictée de mémoire, après la première lecture, entièrement. Par contre il n'a accordé aucun soin à son écriture et peu d'attention à l'orthographe. Il donnait l'impression qu'il ne voyait aucun intérêt à ce genre d'activité et cherchait juste à s'affranchir de son travail le plus vite possible, aussi vite que sa pensée, sa main ayant du mal à suivre sa rapidité. Pendant que les autres terminaient leur dictée, il a joué avec son matériel fait selon lui des « champs de force », s'est écrit sur les mains…Même s'il donnait l'impression de ne pas écouter lors de la correction collective, il savait pourtant répondre aux questions quand il était interrogé.

Une autre petite fille baillait, posait sa tête sur la table, semblait épuisée. Son écriture était appliquée mais elle avait d'importantes lacunes orthographiques, même sur de petits mots fréquents. En fait, j'ai su à posteriori qu'elle souffrait de troubles aphasiques, qui se caractérisent entre autre par l'incapacité de faire correspondre écrit et oral. Un enfant qui souffre de ces troubles peut épeler correctement un mot mais mal l'orthographier à l'écrit.

Pendant la phase de révision, toute la dictée a été réécrite par groupe de mots au tableau. Chaque mot a été épelé par un élève. L'intervenante demandait aux autres s'ils étaient d'accord et cela donnait lieu à des commentaires et justifications.
D'autres réactions des élèves sont intéressantes à rapporter car elles sont révélatrices de certaines de leurs spécificités :

- L'intervenante a demandé à un élève : Comment s'écrit le mot invariable *maintenant* ? » La réponse de l'enfant, « M O T I N V A …. », est révélatrice du fait qu'ils prennent les mots au pied de la lettre. Sans connaître cette spécificité, des enseignants auraient pu penser que c'était une provocation.
- un des plus âgé de la classe (9 ans) a été isolé, car trop agité. Réaction « Je commence à péter les plombs » Un de ses camarades m'a alors dit : « Il va tomber en dépression. Mais il veut toujours se faire passer pour une victime. Moi j'ai été une vraie victime psychologique. J'ai eu des punitions bien plus graves dans mon ancienne école et la maîtresse ne disait rien aux autres quand ils me frappaient.», ces interventions montrent que dans certains cas ces enfants ont eu une souffrance qu'ils verbalisent sans difficulté.

Néanmoins la correction collective m'a paru trop longue. Je l'aurais envisagée d'une façon plus différenciée en constituant des groupes de besoin :

<u>- Un groupe sans difficulté et assez rapide</u> : tâches à réaliser : comparer leurs dictées respectives et discuter en autonomie sur les graphies différentes de mots en expliquant leurs choix. Rendre une dictée négociée commune ou bien leur dictée individuelle corrigée.

- <u>Un groupe ayant des difficultés d'écriture (lenteur) :</u> tâches à réaliser : écrire qu'une partie de la dictée, avec pour consigne de s'appliquer à écrire. Pendant que les autres finiraient leur dictée, j'aurais souligné les erreurs commises par chacun demandé aux enfants de les corriger en individuel, avec une aide possible des autres dans un deuxième temps et du dictionnaire (consultable par tous d'ailleurs). Une autre solution, un enregistrement audio de la dictée à « vitesse réduite » et plus courte qui permettrait à ces enfants de travailler selon leur rythme. En effet ils pourraient revenir en arrière pour écouter de nouveau, sans pénaliser ceux qui écrivent plus vite. L'inverse peut aussi être envisagé. Mais cela nécessite des investissements matériels (magnétophones ou radio cassettes munis de casques).

- <u>Un groupe avec des difficultés importantes en orthographe</u> : questionner les élèves pour indiquer les mots sur lesquels une réflexion est nécessaire (qui fait çà ? Combien il y en a ?).Correction avec l'enseignant, aide méthodologique sur comment on se relie, insistance sur le repérage des régularités de la langue française.

Enfin, <u>pour l'enfant ayant des troubles aphasiques</u>, la situation de dictée étant douloureuse, j'aurais envisagé plusieurs possibilités : une dictée lacunaire sur des mots choisis : correction individualisée ou lui donner une partie de la dictée à recopier, ou écriture sur ordinateur (après avoir vérifié auprès du spécialiste qui le suit le degré de difficulté de cette activité.),

• • •

Troisième partie : Des pistes pédagogiques à explorer

A l'issue de ces diverses investigations, il m'est apparu que le premier point essentiel concernant les enfants est le diagnostic. Ensuite, l'observation et la réflexion, issues des spécificités psychologiques identifiées par les spécialistes, amènent à considérer différentes pistes pédagogiques, dont l'intérêt dépasse largement le cas des EHP. En effet, ce sont des pédagogies largement pratiquées et préconisées dont l'intérêt apparaît particulièrement dans notre réflexion ; il s'agit de la pédagogie de projet et de la pédagogie différenciée.

<u>La pédagogie de projet</u> : elle permet de donner un sens aux apprentissages. Il me semble important, dans ce cadre, d'expliquer aux élèves les compétences qu'ils vont acquérir et sur lesquelles ils seront évalués. Cela nécessite de leur expliquer les fiches d'évaluation au préalable, de les commenter. Cette pédagogie favorise la motivation des élèves car elle a une finalité concrète : une production communicable destinée à un public.

La pédagogie de projet permet en outre l'interdisciplinarité, de créer des passerelles entre plusieurs domaines d'apprentissage, ce qui leur donne du sens, une utilité.

Lors de mes stages en responsabilité, j'ai remarqué une implication forte de tous les enfants dans les projets menés, y compris ceux qui avaient des difficultés d'apprentissages ou comportementales.

<u>La pédagogie différenciée :</u> Elle me semble incontournable, et ce même dans une classe dans laquelle il n'y aurait pas d'EHP. Elle consiste pour moi à prendre l'enfant là où il est et le conduire le plus loin possible. Il en existe plusieurs types :

- La différenciation successive : Il s'agit de proposer au groupe classe une variété de situations d'apprentissage en jouant sur les supports les outils (textes graphes tableaux schémas vidéo) et les tâches à effectuer (dire, écrire, répondre, débattre, expliquer, justifier, anticiper, reformuler,…)

Cette différenciation permet de proposer à tous des situations d'apprentissage qui peuvent correspondre à leur mode de raisonnement, leurs besoins leurs aptitudes.

Cette différenciation est la plus facile à mettre en place mais ce n'est pas, selon moi la plus efficace.

- La différenciation simultanée : Elle consiste à proposer à des groupes d'élèves :

- *Soit des activités différentes à réaliser dans un même temps* : Leur organisation peut être variable selon les objectifs de l'enseignant :
  - activités selon des groupes de besoin
  - mise en place de centres d'apprentissage
  - activités à faire quand un travail est terminé ou en ateliers. Exemples :
    - des activités ludiques de réflexion (dames, jeu d'échecs, des mots croisés, …)
    - l'écoute de musique,
    - la lecture personnelle plaisir ou reliée à un projet de communication au groupe,
    - l'accès à des logiciels éducatifs en sciences,
    - la mise en place d'ateliers par exemple de philosophie, d'origami, de yoga, de calligraphie... Cette dernière activité est souvent citée par les psychologues et spécialistes des EHP. Son intérêt est de leur montrer que l'écriture peut avoir une valeur esthétique, peut être objet à voir, à créer. On peut imaginer d'intégrer cette activité à un projet plus vaste : création de triptyques individuels ou d'une fresque décorative pour la classe ou l'école (écritures du monde) …)

    - Autre proposition de J.C. Terrrassier (89, p80) que je trouve intéressante : un jeu de créativité, le jeu de conséquences. Il s'agit de chercher toutes les conséquences si les hommes n'avaient pas inventé l'écriture, si les arbres poussaient couchés au lieu de pousser droit, si tout le monde se ressemblait physiquement, … Une mise en commun pourrait donner lieu à des échanges d'idées et fournir un matériel pour une connaissance du monde.

- *Soit des tâches identiques mais de façon différenciée* en faisant varier les ressources, les contraintes (longueur, complexité du lexique, pour des textes ou des dictées, copie totale ou partielle d'une leçon, les valeurs des variables pour les problèmes de mathématiques…).

L'idéal, pour la différenciation simultanée, serait, je pense, d'organiser l'emploi du temps des classes avec des plages horaires synchrones entre les niveaux ou cycles pour autoriser des décloisonnements. Ainsi, un EHP performant dans un domaine pourrait suivre les enseignements d'un niveau supérieur, et inversement. Un tel dispositif me semble judicieux pour tous les enfants.

Je retiens également cinq modalités spécifiques à mettre en œuvre pour adapter sa pédagogie aux EHP dans un établissement public :

- L'accélération
- L'enrichissement
- L'approfondissement
- Le tutorat
- Le regroupement d'EHP au sein d'une classe non spécialisée

L'accélération pour mieux respecter le rythme de développement intellectuel de l'enfant.

La notion de cycle d'apprentissage permet de mieux tenir compte de l'évolution psychologique et physiologique de chaque enfant et de chaque jeune car elle est distincte des notions d'âge et de structure d'accueil. (Loi d'orientation 1989). Ainsi, l'accélération, pour les EHP, viserait à empêcher que l'enfant ne subisse un décalage trop important entre capacités intellectuelles et programmes scolaires, et l'installation de l'inhibition intellectuelle. C'est d'ailleurs ce que préconisent de nombreux spécialistes. Mais il faut étudier cette

mesure au cas par cas, connaître l'avis de l'enfant. Celui d'un psychologue peut aussi aider à la prise de décision.

- **L'enrichissement pour répondre à leur curiosité et leur soif de connaissances, pour leur donner un accès plus large à l'information.**

Il s'agit d'ouvrir les enfants sur le monde, véritablement de "nourrir" la curiosité intellectuelle de l'enfant et de lui faciliter l'acquisition de processus de pensée et de créativité. Dans les faits, cet enrichissement peut être pratiqué par l'enfant lui-même, au moyen d'outils qui lui sont remis.

Généralement un enfant précoce n'a pas besoin d'autant de temps que ses camarades pour apprendre le programme officiel de sa classe. J.C. Terrassier souligne que c'est une erreur que lui donner à faire « davantage de la même chose » (1989, p78).

Il est tout à fait possible de favoriser l'épanouissement de l'élève en lui fournissant la matière (livres, fiches...) nécessaire à l'enrichissement. L'attrait de la nouveauté et la possibilité de réaliser par lui-même des activités plus diversifiées évitera à l'enfant concerné de s'ennuyer dans son coin, et en lui donnant le goût de l'effort qui lui fait défaut.

On peut par exemple imaginer s'appuyer sur leurs centres d'intérêt qui sont aussi ceux des autres enfants, pour leur proposer des activités quand certains élèves de la classe (précoces ou non) terminent leur travail en avance. Ces activités doivent pouvoir être suspendues à n'importe quel moment et reprises ultérieurement, non bruyantes, pour les autres. On peut aussi prévoir des plages horaires spécifiques pour des ateliers particuliers et faire appel à des intervenants ou parents.

Les activités périscolaires, les visites, excursions, projet éducatifs, sont aussi particulièrement propices à la mise en œuvre de cette solution pédagogique. La créativité des enfants s'accommode parfaitement bien des exposés et autres travaux de groupe qui pourraient ainsi être réalisés. Il s'agirait alors de faire profiter aux autres enfants des compétences des EHP, qui peuvent aussi être pour les autres source de motivation. D'ailleurs dans un de mes stages, j'ai conservé les activités d'exposés mises en place par l'enseignante titulaire et tous les enfants étaient ravis de le faire et demandeurs. La présentation d'exposés et aussi une modalité, comme je l'ai mentionné, de l'école spécialisée, qui plait à ces enfants et apporte de nombreuse connaissances. Les exposés obligent les enfants à choisir les informations à transmettre et les organiser, ce qui est souvent un point faible pour ces enfants. Bien sur, il ne faudrait pas oublier de structurer les informations en faisant une synthèse collective, quand ces exposés entrent dans les apprentissages d'une notion.

L'enrichissement doit aussi répondre à leur fonctionnement global. Le découpage de l'enseignement en petites unités séquentielles ne convient pas aux EHP, qui pour apprendre et comprendre ont besoin d'une vision générale. Il s'agirait alors de concevoir des documents supplémentaires recouvrant l'ensemble de l'objet d'étude, avant de revenir au détail de chaque élément. Ceci est concevable dans certains domaines. Par exemple en histoire, pour étudier un fait, présenter l'ensemble de la période de façon succincte (différents supports à proposer en amont), les évènements qui sont à l'origine du fait étudié, puis passer au fait lui-même. D'une façon générale, il s'agit de replacer les faits, personnages, dans leur contexte historique.

- **L'approfondissement, pour répondre à leur besoin de sens absolu et de complexité.**

Comme son nom l'indique, il consiste en l'étude plus complète des sujets abordés dans le programme "officiel".

Il n'est pas question ici, comme dans l'enrichissement, de multiplier les matières, mais plutôt d'aller au fond des choses dans un domaine précis.

Exemple il s'agirait en mathématiques de leur donner des exercices différents de complexité croissante, comme le fait l'école spécialisée que j'ai contactée. Par exemple en mathématiques, une notion étant acquise, on peut leur proposer de concevoir un problème mathématique incluant cette notion.

L'approfondissement passe aussi par l'acceptation des questions qui dépassent les exigences du programme et la formulation de réponses. Même si tous les enfants n'ont pas la même curiosité, les réponses peuvent aussi être riches pour tous. Par contre, le temps scolaire étant limité, des choix devront être faits en fonction de la situation et de la nature de la question: réponse immédiate, différée, communication des sources à consulter pour avoir une réponse ….

De Craecker, en 1951, disait aussi de l'approfondissement en direction des enfants précoces qu'il contribuait "non seulement à leur développement mental, mais aussi à leur développement moral et social, notamment en leur faisant comprendre et accepter leurs obligations envers les autres".

L'absence de complexité dans les apprentissages se traduit, selon J Siaud-Facchin (2002, 123) par des troubles du comportement divers agitation, bavardages, agressivité, qui, selon moi perturbent davantage le déroulement des apprentissages au sein de la classe que de prendre le temps de répondre à leurs besoins.

➬ Un tutorat particulier pour réguler la prise de parole et les relations des EHP

Par rapport au problème de prise de parole intempestive, et en dehors des exposés, on peut me semble t-il, proposer à l'enfant concerné, de faire partie des d'auxiliaires du maître, dont la mission essentielle serait d'expliquer à un enfant ce qu'il n'a pas compris.

Lors d'un entretien, il faudrait prendre le soin d'expliquer à l'enfant qu'on ne pas toujours lui donner la parole et que l'on sait que très souvent il connaît les réponses aux questions. On préfère alors interroger ceux qui ont besoin de plus de temps pour comprendre ou qui ont des difficultés pour mieux les aider. Par contre on pourra faire appel à lui dans deux situations spécifiques, celle ou on a besoin rapidement de la réponse, ou pour expliquer à un enfant quelque chose qu'il n'a pas compris. Cela ne doit pas empêcher de le questionner de temps en temps.

Cette situation me semble bénéfique pour tous, pour l'enfant aidé mais aussi pour l'EHP, qui doit faire comprendre à autrui. Cette tâche nécessite une structuration des connaissances, une clarification, mais comporte aussi des aspects de communication et relationnels, qui manquent souvent aux EHP. Bien sur d'autres enfants dans la classe peuvent aussi occuper ce rôle. Par contre, il est à noter qu'une « formation» serait importante pour éviter notamment que les réponses soient données aux élèves qui ont des difficultés et pour favoriser leur questionnement.

➬ Le regroupement d'EHP au sein d'une classe non spécialisée

Face à la souffrance de l'isolement des EHP, exposée par les parents et par les enseignants, je propose, qu'au sein d'une classe lambda, plusieurs EHP soient regroupés. Je ne vois pas de bonnes raisons qui puissent justifier de maintenir cet isolement, qui se traduit dans certains cas par de l'agressivité. Chaque enfant a, il me semble le droit et le besoin de tisser des liens satisfaisants avec des pairs. Il en va de leur équilibre affectif et psychologique qui est tout aussi important que l'acquisition de savoirs. N'oublions pas que ceux sont de futurs citoyens. Ce dispositif permettrait non seulement un développement affectif de ces enfants plus harmonieux, mais encore une certaine émulation entre eux qui

pourrait être source de motivation supplémentaire au travail. Cela permettrait aussi pour certains objets d'apprentissage de faciliter la constitution de groupe de besoin.
En outre cette mesure est conforme à ce qui est noté dans l'article 15 ter « Pour l'application des dispositions du présent article, des établissements scolaires peuvent se regrouper pour proposer des structures d'accueil adaptées. »

Lors de ma pratique professionnelle, au regard du travail mené dans ce mémoire, j'entends appliquer, en sus, les actions suivantes qui me semblent porteuses de sens pour tous les enfants, et que j'ai pour partie adoptées lors de mes stages :

- Expliquer en début d'année aux élèves le programme et noter l'avancée régulièrement par voix d'affichage par exemple Expliquer l'utilité d'aller à l'école.

- Présenter le planning de la journée (dans les programmes).
- Expliquer les compétences qu'ils vont acquérir.
- Expliquer à quoi sert la séance.
- Favoriser la consolidation et la mémorisation des connaissances par le biais d'activités qui ont un caractère ludique (type lotos, domino, jeu de l'oie, jeux de cartes, jeu de question réponses,…). Certes le matériel est long à construire mais réutilisable les années suivantes et chaque enseignant peut le fabriquer au fur et à mesure.
- Valoriser les réussites et pratiquer l'évaluation positive en permettant aux élèves qui ont échoué à une évaluation de la corriger ou de la refaire pour remonter son résultat.
- Demander comment l'enfant a fait pour parvenir à ce résultat et ce dans tous les domaines (aspects métacognitifs pour prendre conscience de ses propres processus de traitement de l'information et des étapes de son raisonnement, ce que souvent ne savent pas faire les EHP). Cela permet aussi à l'enseignant de mieux comprendre les points de difficultés ou d'acquisition de ses élèves.
- Préciser le barème de notations des évaluations. Cela permettrait une motivation par la « rentabilité » de l'effort, à laquelle sont sensibles bon nombre d'enfants.
- Proposer des challenges que les élèves se fixent seul ou avec l'enseignant (en terme de progression des résultats, en terme comportement, avec des observables concrets)
- Accepter que certains enfants (EHP) fassent plusieurs choses en même temps à condition de ne pas déranger ses camarades et expliquer aux autres enfants qu'on ne fonctionne pas tous de la même façon et qu'ils en ont besoin pour se concentrer.
- Pour tous ceux qui ont des difficultés d'écriture (EHP, dyslexiques,…), penser à alléger leur charge de travail. Ne pas tout leur faire copier ou écrire au début, mais exiger une application et peu à peu les aider à acquérir de la rapidité. En effet, il me semble plutôt décourageant de se trouver face à un mur qui nous semble infranchissable.

Certaine difficultés sont prévisibles à la réussite de la mise en œuvre des pistes pédagogiques proposées :

- Des difficultés liées aux ressources matérielles et à l'espace et au recours parfois nécessaire à des intervenants dans le cadre d'ateliers d'enrichissement animés en simultanés.

- Le regroupement dans une classe d'EHP en petit nombre (3 à 5), car ce choix nécessite l'approbation d'un projet d'accueil de ces enfants par plusieurs écoles.

Certaines des adaptations pédagogiques mises en place par l'école spécialisée pour les EHP ne sont pas transférables dans l'école publique ou difficilement :

- Un effectif réduit à 15 enfants par classe.

- L'accélération dans l'acquisition de nouvelles notions avec des séances de cours magistraux courtes.

- Les activités à caractère ludiques dédiées notamment à la mémorisation ou la consolidation ne peuvent pas être systématiques : dans l'école spécialisée, elles sont très fréquentes, car la rapidité d'assimilation de nouvelles connaissances permet un gain de temps non négligeable.

- L'approfondissement systématique de tous les objets d'apprentissage.

Eléments de Conclusion

Contrairement à ce que je pouvais penser au départ, la problématique de ce mémoire est au centre de l'actualité de l'enseignement. En effet, si les rapports de l'Education Nationale (Delaubier, Thélot,…) ont mis en évidence que les EHP ne profitaient pas, au même titre que les autres d'une pédagogie adaptée, les derniers textes officiels dans ce domaine, posent la nécessité et l'obligation de remédier à cet état de fait.

Les échecs et les difficultés de certains EHP s'expliquent largement, par la méconnaissance de leurs caractéristiques et spécificités. Cette méconnaissance peut conduire à confondre systématiquement précocité et excellence scolaire, d'où des erreurs de jugement et la difficulté de les identifier.

Or, mes recherches m'ont permis de découvrir des outils qui offrent une aide utile pour poser l'hypothèse du haut potentiel. C'est là un premier pas indispensable vers la prise en compte de ces enfants.

Ensuite, mes investigations m'ont conduite à dégager des pistes pédagogiques à partir des besoins des enfants. Elles peuvent se résumer à de la pédagogie différenciée et de la pédagogie de projet. Certaines modalités sont plus spécifiques aux EHP, mais peuvent être, j'espère l'avoir montré, bénéfiques pour tous les enfants de la classe. Ainsi, la question de la prise en charge des EHP fait écho à la gestion de l'hétérogénéité au sein des classes.

Au terme de ce mémoire, non seulement je suis convaincue l'on peut et doit proposer des situations d'apprentissage porteuses pour ces enfants, au nom de l'égalité des chances, mais encore je suis optimiste quand à la faisabilité de cette mission.

• • •

Bibliographie

Ouvrages

- Addda Arielle, Catroux H., « L'enfant doué, l'intelligence réconciliée », Odile Jacob, 2003
- Bert Jacques, « L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués »auto édition, 2005
- Cote Sophie " Doué, surdoué, précoce ", Albin Michel, Paris 2002
- Jachet Daniel., « Le paradoxe de la précocité intellectuelle », sceren, CRDP de Haute Normandie, 2003
- Lautrey Jacques., « Classes sociales, milieu familial, intelligence », PUF, 1980
- Meirieu, Philippe. « L'école mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris: E.S.F.1985

- Siaud-Facchin Jeanne., « L'enfant surdoué », Odile Jacob, 2002
- Terrassier Jean Charles., « Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante », ESF 1989
- Wechsler, D. Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants, troisième édition. Manuel. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.1996
- Winner Elen. " Surdoués, mythes et réalités ", Aubier, 1996

Revues

- « Le monde de l'éducation », n° 304, juin 2002
- « Sciences humaines », n°164, octobre 2004
- « JDJ » n°6, février 2005

Rapports

- Delaubier J.P., « La scolarisation des enfants précoces », 2002
- Thélot C. « Pour la réussite de tous les élèves », 2004

Sites Internet

De l'Education Nationale

- http://www.education.gouv.fr/presse/2002
- http://www3.ac-clermont.fr
- http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/aisbourg/la_precocite.html
- http://www.ac-toulouse.fr/html/_56_58_1139_1142_1162_.php
- http://pedagogie.ac-toulouse.fr/garsep/index1.htm
- http://www.education.gouv.fr/presse/2002/scolprecdp.htm#2
- http://eduscol.education.fr/D0093/FloLyon_web.htm

Des associations

- http://www.afep.asso.fr/colloquestrasbourg2005.html
- http://www.afep.asso.fr/accueil.html
- http://www.anpeip.org
- http://www.kwsystem.com/aep95/

Des outils de pré- identification

- http://surdoues-info.ifrance.com/pages/questionnaire.html
- http://membres.lycos.fr/surdouesinfo/
- http://douance.be/douance-ehp-identification.htm

Compte-rendu de débats/conférences organisés par l' A.E.P.95

« Les spécificités de l'enfant surdoué, comment l'aider à la maison e à l'école ? » Spinat C., février 2005
« La biosociopsychopédagogie et le développement de l'enfant surdoué » Melo Salinas A. octobre 2005
« Les troubles de l'écriture », Toulisse P., avril 2004
« L'autorité et l'enfant surdoué », Chivot M.C., juin 2004
« Comment un psychologue détecte –t-il la précocité au travers des tests de QI », Turon_Lagot E.
octobre 2004
« L'école et l'enfant surdoué » Carrier Ankri A., décembre 2003